

Mchitarjan, Irina

John Dewey und die pädagogische Entwicklung in Rußland vor 1930.

Bericht über eine vergessene Rezeption

Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 6, S. 881-903



Quellenangabe/ Reference:

Mchitarjan, Irina: John Dewey und die pädagogische Entwicklung in Rußland vor 1930. Bericht über eine vergessene Rezeption - In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 6, S. 881-903 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-69298 - DOI: 10.25656/01:6929

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-69298>

<https://doi.org/10.25656/01:6929>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 46 – Heft 6 – November/Dezember 2000

Essay

- 795 ROLAND REICHENBACH
„Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge.“
Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses

Thema: Qualitätsdiskussion im Bildungsbereich

- 809 EWALD TERHART
Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem.
Hintergründe – Konzepte – Probleme
- 831 WERNER NÜSSLE
Qualität für wen? Zur Angemessenheit des Kundenbegriffs in
der Sozialen Arbeit
- 851 JOCHEN WISSINGER
Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung
und -entwicklung von Schulen

Diskussion

- 867 ELIYAHU ROSENOW
„Nietzsche als Erzieher“ kontra „Nietzsche in der Pädagogik?“
Ein Vergleich der anglo-amerikanischen und der deutschen Nietzsche-
Interpretationen am Vorabend des 21. Jahrhunderts
- 881 IRINA MCHITARJAN
John Dewey und die pädagogische Entwicklung in Rußland vor 1930.
Bericht über eine vergessene Rezeption
- 905 HEINZ-ELMAR TENORTH
„Vom Menschen“ – Historische, pädagogische und andere
Perspektiven einer „Anthropologie“ der Erziehung.
Eine Sammelbesprechung neuerer Literatur

Besprechungen

- 927 ROLAND REICHENBACH
Anton Hügli: Philosophie und Pädagogik
- 931 HENNING RÖHR
*Norbert Ricken: Subjektivität und Kontingenz.
Markierungen im pädagogischen Diskurs*
- 934 WOLFGANG GRÄBER
*Werner Kutschmann: Naturwissenschaft und Bildung.
Der Streit der „Zwei Kulturen“*
- 937 PETER DUDEK
*Wolfgang Schröer: Sozialpädagogik und die soziale Frage.
Der Mensch im Zeitalter des Kapitalismus um 1900*
- 939 HANNS PETILLON
*Georg Stöckli: Eltern, Kinder und das andere Geschlecht.
Selbstwerdung in sozialen Beziehungen*
- 942 URS MOSER
*Karl-Heinz Arnold: Fairneß bei Schulsystemvergleichen. Diagnostische
Konsequenzen von Schulleistungsstudien für die unterrichtliche
Leistungsbewertung und binnenschulische Evaluation*

Dokumentation

- 945 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Essay

- 795 ROLAND REICHENBACH
“There are things that are open to discussion and important things.”
On the pedagogical significance of disagreement

Topic: The debate on quality in the educational sector

- 809 EWALD TERHART
Quality and Quality Maintenance within the School System:
Background – Concepts – Problems
- 831 WERNER NÜSSLE
Quality for Whom? On the adequacy of the concept of the customer
in social work
- 851 JOCHEN WISSINGER
Roles and Tasks of Principals in the Maintenance and Development
of the Quality of Schools

Discussion

- 867 ELIYAHU ROSENOW
“Nietzsche as Educator” versus “Nietzsche in Pedagogics?”
A comparison of Anglo-American and German readings of Nietzsche
at the dawning of the 21st century
- 881 IRINA MCHITARJAN
John Dewey and the Pedagogical Development in Russia before 1930.
A report on a forgotten reception
- 905 HEINZ-ELMAR TENORTH
“Of Man” – Historical, Pedagogical and other Perspectives of an “An-
thropology” of Education.
A comprehensive review of recent literature
- 927 BOOK REVIEWS
- 945 NEW BOOKS

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag, Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Dietrich Benner (*geschäftsführend*), Humboldt-Universität zu Berlin, FB Erziehungswissenschaft, Institut für Allg. Pädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin (Tel.: 030/2093-4091), Telefax: 030/2093-4047. Prof. Dr. Andreas Krapp, Universität der BW München, Fakultät für Sozialwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft und Päd. Psychologie, Werner-Heisenberg-Weg 39, 85577 Neubiberg. Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich. Prof. Dr. Ewald Terhart, Institut für Pädagogik, Ruhr-Universität Bochum, 44780 Bochum. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich (Tel.: 0041-1/6342761/63). Redaktionsassistent: PD Dr. Karl Franz Göstemeyer, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Institut für Allg. Pädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin (Tel.: 030/2093-4001).

Manuskripte werden auf Diskette und in einem dreifachen Ausdruck an die geschäftsführenden Herausgeber erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf den Seiten VII–VIII in Heft 1/2000 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 bis 2 Beihefte) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 144,- + Versandkosten. Inland DM 8,40, europ. Ausland DM 18,-, Preise für außereurop. Ausland und besondere Versendungsformen auf Anfrage. Ermäßigter Preis für Studenten DM 98,- + Versandkosten. Vorzugsangebot zum Kennenlernen DM 30,- (2 Hefte, portofrei). Preis des Einzelheftes DM 36,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung.

Ankündigungen

Prof. Dr. Fritz-Peter Hager Stiftung: Der im Oktober 1997 verstorbene Ordinarius für Historisch-systematische Pädagogik am Pädagogischen Institut der Universität Zürich, Prof. Dr. Fritz-Peter Hager, hat testamentarisch verfügt, daß sein gesamter Nachlaß in eine gemeinnützige Stiftung übertragen werde. Die Zinsen aus dem Stiftungsvermögen sollen zur Finanzierung der Drucklegung von Publikationen aus den Gebieten der Geschichte und Systematik der Philosophie und der Pädagogik verwendet werden. Diese Stiftung ist im Juli 2000 mit Sitz in Zürich errichtet worden. Dem Stiftungszweck entsprechende Anträge auf Druckkostenzuschüsse können eingereicht werden beim Stiftungsratspräsidenten: Prof. Dr. Reinhard Fatke, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastrasse 18a, CH-8006 Zürich.

John Dewey und die pädagogische Entwicklung in Rußland vor 1930

Bericht über eine vergessene Rezeption

Dem Andenken meines Vaters, JURIJ SURENOVIČ MCHITARJAN, gewidmet.

Zusammenfassung

Im vorliegenden Artikel wird der Frage nachgegangen, wie JOHN DEWEY (1859–1952) in Rußland zwischen 1900 und 1930 rezipiert wurde, und welchen Einfluß er auf die dortige pädagogische Diskussion hatte. Das Hauptergebnis der Studie ist: sowohl vor als auch nach der sozialistischen Oktoberrevolution 1917 in Rußland hatte DEWEY große Bedeutung für die Entwicklung des russischen Schulwesens. Die schließliche Abwendung von DEWEY gegen Ende der 20er Jahre hatte nicht pädagogische, sondern politische und ideologische Gründe.¹

J. DEWEY (1859–1952) „gehört zu den wenigen Pädagogen des 20. Jahrhunderts, deren Werk in Theorie und Praxis weltweite Wirkung erreicht hat“ (KLAFKI 1978, S. 781). DEWEYS Werk wurde unter anderem auch in Rußland, insbesondere im Zeitraum zwischen 1900 und 1930, intensiv rezipiert. Die russische Rezeption der DEWEY-Pädagogik blieb jedoch bisher – von wenigen Ausnahmen abgesehen (vgl. z.B. KOMAROVSKIJ 1926) – weitgehend unerforscht. In der vorliegenden Arbeit wird versucht, diesen vernachlässigten Teil der pädagogischen Geschichte Rußlands aufzuarbeiten. Die zentrale Frage lautet: Wie wurde DEWEY in Rußland zwischen 1900 und 1930 rezipiert, und wie hat er die dortige pädagogische Diskussion beeinflusst? Dabei geht es mir zum einen darum, die Gründe bzw. Voraussetzungen für die DEWEY-Rezeption in Rußland festzustellen; zum anderen geht es um die chronologische und inhaltliche Rekonstruktion der Rezeption; und schließlich: Welche Bedeutung bzw. welche Funktion hatte die Rezeption der DEWEY-Pädagogik im Rahmen des pädagogischen Reformprozesses in Rußland?²

Um die Rezeptionsgeschichte DEWEYS in Rußland des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts zu verstehen, muß man wenigstens eine grobe Vorstellung davon haben, vor welchem geschichtlichen, insbesondere welchem schulpolitischen Hintergrund sie stattfand. Deshalb erfolgt zunächst eine knappe Beschreibung dieses historischen Kontextes. Anschließend werden im zweiten Teil der Arbeit die Grundlinien der DEWEY-Rezeption dargestellt, um sodann im dritten Teil ein Fazit zu ziehen.

- 1 Eine englische Version dieses Aufsatzes ist in „Studies in Philosophy and Education“ 19 (2000) erschienen.
- 2 Während der Rezeptionsprozeß anhand der Originalquellen, d.h. der Beiträge russischer Autoren zu Dewey und seiner Pädagogik im Zeitraum zwischen 1900 und 1930, rekonstruiert werden kann; lassen sich die Gründe und die Bedeutung dieser Rezeption nur vor dem Hintergrund der gesamtgesellschaftlichen und der schulpolitischen Entwicklung Rußlands analysieren. Dieser gesamtgesellschaftliche und schulpolitische Kontext der Rezeption wird anhand der entsprechenden Sekundärliteratur behandelt.

1. Der gesellschaftlich-historische Kontext

1) Die Schulentwicklung in Rußland zwischen 1900 und 1930 – und damit auch die untersuchte Rezeption – wurde stark von der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung Rußlands beeinflusst. Als zentrale historische Einschnitte, die sich auch auf die Schulentwicklung in Rußland und die untersuchte Rezeption ausgewirkt haben, sind die bürgerlich-demokratische Revolution von 1905, die sozialistische Oktoberrevolution von 1917 sowie die Einführung des ersten Fünfjahresplans im Jahre 1928 anzusehen.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts herrschte in Rußland noch die absolute Monarchie, die durch eine wenig liberale bis repressive Politik gegenüber kritischen öffentlichen Diskussionen gekennzeichnet war. Die bürgerlich-demokratische Revolution von 1905 markierte den Übergang von der absoluten zur konstitutionellen Monarchie und brachte einige demokratische Freiheiten mit sich. Dies führte unter anderem dazu, daß sich eine kritische pädagogische Öffentlichkeit mit starken Reformtendenzen (Reformschulen, Zeitschriften, Schulkongresse etc.) etablierte.

Die sozialistische Oktoberrevolution von 1917 führte zur Gründung des Sowjetstaates und damit zu einer radikalen Umstellung der russischen Bildungspolitik. Die Sowjetpädagogen bemühten sich zwar um die Lösung vieler Schulprobleme, schlossen jedoch ideologisch „verdächtige“ reformpädagogische Initiativen aus der Diskussion und der praktischen Realisierung aus. Reformpädagogische Ideen – auch solche aus dem Ausland – mußten von nun an dem sowjetischen Erziehungsideal entsprechen. Trotz der staatlichen Kontrolle müssen die 20er Jahre in Sowjetrußland (bis zur Einführung des ersten Fünfjahresplans 1928) als Zeit eines umfangreichen pädagogischen Experiments gesehen werden.

Seit der Einführung des ersten Fünfjahresplans von 1928 – zum Zweck einer beschleunigten Industrialisierung Rußlands – sollten im Bereich des Bildungswesens vor allem solche Maßnahmen gefördert werden, die „das kulturelle Wachstum der breiten werktätigen Massen (Schulpflicht, Beseitigung des Analphabetentums, beruflich-technische Massenausbildung u.ä.) sowie die Heranbildung qualifizierter Spezialisten und Wissenschaftler“ gewährleisten (KPSS rezolucijach s-ezdov, konferencij i plenumov CK 1954, S. 465). Diese Maßnahmen gingen Hand in Hand mit einer „Verschärfung des Klassenkampfes“ und einer Steigerung der Parteikontrolle – auch der über die Schule. In dem ZK-Beschluß „Über die Grund- und Mittelschule“ vom 5. September 1931 wurde das „Experimentieren in den allgemeinbildenden Schulen endgültig untersagt“ (FROESE 1963, S. 196). Auch die Bezugnahme auf das russische reformpädagogische Erbe der vorrevolutionären Jahre und das reformpädagogische Vorbild des Auslands war von nun an nicht mehr möglich.

2) Das russische Schulwesen am Ende des 19. Jahrhunderts war in zwei Teilsysteme getrennt, die „niedere“ und die „höhere“ Bildung. Was die „niedere“ Bildung betraf, so gab es zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Rußland weder eine gesetzliche Schulpflicht noch eine ausreichende Zahl von Schulen, um eine allgemeine Schulpflicht einzuführen. 1897 waren nur $\frac{1}{4}$ der Bevölkerung lese- und schreibkundig (vgl. JOHNSON 1969, S. 173f.). Die höheren Schulen Rußlands wurden am Ende des 19. Jahrhunderts nur von 0,13% der Gesamtbe-

völkerung besucht (vgl. JOHNSON 1969, S. 196). Der Zugang zur „höheren“ Bildung war per Gesetz stark eingeschränkt (vgl. KONSTANTINOV 1947, S. 48). Der Ausbau des Grundschulnetzes und die Einführung der allgemeinen Schulpflicht; die Abschaffung der Trennung zwischen den klassischen Gymnasien und den Realschulen; und schließlich die Verbindung der Volksschule mit dem höheren Schulwesen im Sinne eines Einheitsschulsystems waren die zentralen Themen der innerrussischen pädagogischen Diskussion um die Jahrhundertwende.

3) Diese Probleme der Schule wurden von den Hauptakteuren der schulpolitischen Arena Rußlands zwischen 1900 und 1917 – den „Staatspädagogen“ und den Reformkräften – sehr unterschiedlich gesehen. Während „Staatspädagogen“, die in den staatlichen und kirchlichen Behörden saßen, das unterentwickelte Schulwesen konservieren wollten, setzten sich die zunehmend erstarkenden Reformkräfte – pädagogisch unterschiedlich begründet – für die Einführung der allgemeinen Schulpflicht und für die Etablierung eines allgemeinen, gleichen und pädagogisch reformierten Schulwesens ein. Neben diesen gemeinsamen Forderungen arbeiteten die unterschiedlichen Reformkräfte auch ihre eigenständigen Reformpläne aus (vgl. ausführlicher dazu MCHITARJAN 1998). Dabei traten die zwei wichtigen Reformrichtungen, die der „Freien Erziehung“ und die der „realistischen“ Bildung, vor 1917 auch als Rezipienten der DEWEY-Pädagogik auf.

Die Reformrichtung der „Freien Erziehung“ wurde durch die pädagogische Lehre von L. TOLSTOJ (1828–1910) inspiriert, der allgemein als Begründer der russischen Reformpädagogik angesehen wird. Seine Schüler (VENCEL, DURLIN, GORBUNOV-POSADOV, KLEČKOVSKIJ, ČECHOV, ŠACKIJ und KAJDANOVA, ZELENKO, ŠLEGER und KRUPSKAJA) traten besonders für eine Autonomie der Schule ein, d.h. für die Befreiung der Schule von der administrativen Kontrolle des Staates und ihre Ansiedlung bei den örtlichen Selbstverwaltungsorganen; für das Recht jeder Schulgemeinde, selbständig ihre pädagogische Praxis zu gestalten (vgl. z.B. VENCEL 1908; ČECHOV 1907; *Otčet o dejatel'nosti pedagogičeskogo obščestva* 1899).

Die Reformpläne der „realistischen“ Pädagogen (OBUCHOV, SOKOLOV, LEVITIN, IGNAT'EV, RUMJANCEV, ZNAMENSKIJ u.a.) entstanden vor dem Hintergrund des etwa seit 1890 in Rußland beginnenden industriellen Wandels. Sie wollten vor allem das Arbeitsprinzip in der allgemeinbildenden Schule stärken und die Berufsbildung ausbauen. Dabei ging es ihnen um den Vorrang der realistischen, naturwissenschaftlichen und praxisbezogenen Bildung (vgl. MEDYNSKIJ 1938, S. 377ff., S. 381; siehe auch „REFORMA SREDNEJ ŠKOLY“ 1915, S. 78–85).

4) In den 20er Jahren setzte die Sowjetmacht der Entwicklung der öffentlichen pädagogischen Diskussion noch engere Grenzen, als es das Zaren-Regime getan hatte (vgl. KAPTEREV 1918, S. 147–149). Die frühere Vielfalt von pädagogischen Strömungen mit ihren eigenständigen Organisationszentren, Publikationsorganen und Schulversuchen war den staatlichen Eingriffen zum Opfer gefallen. Alle Positionen, die sich kritisch gegen die marxistische Staatspädagogik richteten, galten von vorn an als „konterrevolutionär“.

Allerdings war auch das regierende Lager der neuen Staatspädagogik – sowohl pädagogisch also auch politisch – nicht ganz einheitlich und enthielt auch liberale Elemente. Die strengen Anhänger der marxistisch-leninistischen Leh-

re, wie z.B. PINKEVIČ, ŠULGIN und KAMENEV, machten sich politisch für die Idee des Klassenkampfes, die Diktatur des Proletariats und die aktive Bekämpfung des Klassenfeindes stark; pädagogisch traten sie dafür ein, die Schule für diese Ziele des Staates aktiv zu verwenden. Sie äußerten sich – insbesondere in der zweiten Hälfte der 20er Jahre – zunehmend häufig sowohl gegen ausländische pädagogische Einflüsse in Sowjetrußland, als auch gegen die liberale und „kleinbürgerliche“ russische Reformpädagogik der zaristischen Zeit (vgl. PINKEVIČ 1925, 1930; ŠULGIN 1925b; KAMENEV 1925).

Die liberalen Sowjetpädagogen (ŠACKIJ, BLONSKIJ, FORTUNATOV, GORBUNOV-POSADOV, VENCEL, ČECHOV, KAPTEREV und LEVITIN) rekrutierten sich überwiegend aus der Riege der vorrevolutionären Reformpädagogen; sie hatten sich meist erst nach einiger Bedenkzeit für die Zusammenarbeit mit der Sowjetmacht entschieden. Sie traten für eine kritisch reflektierte Übernahme sowohl des nationalen reformpädagogischen Erbes als auch der ausländischen Reformpädagogik ein, und – wenn überhaupt – für eine undogmatische Verwirklichung der Lehre des Marxismus. Sie befürworteten die Gleichberechtigung der Kinder aus allen sozialen Klassen und waren gegen jegliche – auch politische – Gewalt (vgl. z.B. VENCEL 1916/1917, S. 1–18 und 1918, S. 13–18). Angesichts dieser Einstellungen ist es nicht verwunderlich, daß die liberalen Sowjetpädagogen insbesondere gegen Ende der 20er Jahre von den linientreuen Marxisten häufig für ihre Unentschlossenheit und ihre mangelnde Radikalität bei der Verfolgung der politischen Ziele des neuen Staates kritisiert wurden (vgl. z.B. PINKEVIČ 1925, S. 84–88).

Neben diesen zwei Gruppen gab es auch eine Reihe von Sowjetpädagogen (z.B. der Kultusminister A.V. LUNAČARSKIJ, und N.K. KRUPSKAJA, eine führende Mitarbeiterin dieses Ministeriums), die eine Art Mittelposition einnahmen, indem sie für eine zwar umfassende, aber undogmatische Umsetzung der marxistisch-leninistischen Lehre eintraten. Sie waren pragmatisch genug, um einzusehen, daß der Aufbau des neuen Schulwesens in Sowjetrußland ohne Orientierungsmuster nicht möglich war, und daß man dabei von den Vorbildern der „Neuen“ und „Progressiven“ Erziehung im Ausland (trotz ihres letztlich „bürgerlichen Charakters“) durchaus profitieren konnte. Die intensive DEWEY-Rezeption in Sowjetrußland der 20er Jahre liefert dafür das beste Beispiel.

2. *Die Grundlinien der Dewey-Rezeption in Rußland (1900–1930)*

2.1 *Die Dewey-Rezeption vor 1917*

Die Rezeption der DEWEY-Pädagogik begann in Rußland im Jahre 1907 und hing vor allem mit dem Aufschwung der russischen reformpädagogischen Bewegung nach der bürgerlich-demokratischen Revolution von 1905 zusammen. In dieser Zeit suchte man in Rußland besonders intensiv nach Vorbildern für eine Schulreform. Dies bildete eine günstige Voraussetzung für die Rezeption von ausländischen Reformansätzen (vgl. VENCEL 1906; ČECHOV 1907; ŠACKIJ 1907/1908; ŠACKIJ/ZELENIKO/KAZIMIROV 1908; MCHITARJAN 1998). Zur gleichen Zeit legte DEWEY ein pädagogisches Konzept vor, das auf ein großes Interesse unterschiedlicher reformpädagogischer Richtungen stieß. Dennoch wurde DE-

WEYS Ansatz in dieser Zeit nur als einer von mehreren möglichen Reformvorbildern für die russische Schule angesehen.

Im Zeitraum zwischen 1907 und 1917 hat es in den von mir untersuchten Quellen (Schriften russischer Pädagogen, Tagebücher, Kongreßmaterialien, usw.) mindestens 16 Rezeptionsbeiträge zur DEWEY-Pädagogik gegeben. Diese reichten von der Veröffentlichung von DEWEYS Werken in russischer Sprache bis hin zu kurzen Erwähnungen seines Ansatzes in Debatten auf bildungspolitischen Kongressen. Im Vergleich zu G. KERSCHENSTEINER, dem populärsten westlichen Pädagogen im vorsozialistischen Rußland, wurde J. DEWEY in Rußland vor 1917 deutlich weniger intensiv rezipiert (vgl. MCHITARJAN 1998). Während bis 1917 mindestens dreizehn Bücher und zwei Aufsätze von KERSCHENSTEINER auf Russisch erschienen, wurden in der gleichen Zeit nur drei Bücher von DEWEY („Škola i obščestvo“ [The School and Society] (1907), „Psichologija i pedagogika myšlenija“ [How we think] (1915) und „Školy buduščego“ [Schools of Tomorrow] (1916/1917)) ins Russische übersetzt. Während zu KERSCHENSTEINERS Ansatz etwa fünfzig ausführliche Beiträge russischer Autoren erschienen, gab es zur DEWEY-Pädagogik in der gleichen Zeit nur dreizehn Rezeptionsbeiträge. Und auch diese Beiträge hatten selten den Charakter von umfassenden und kritischen Auseinandersetzungen, sondern waren überwiegend kurze Erwähnungen, Hinweise und Bezugnahmen auf DEWEYS Ansatz. Umso überraschender mag es erscheinen, daß DEWEY – kurz vor der sozialistischen Oktoberrevolution – für die Entwicklung des russischen Schulwesens eine ebenso wichtige, wenn nicht sogar wichtigere Rolle als KERSCHENSTEINER gespielt hat. Dies soll im folgenden genauer erläutert werden.

2.2 Die Rezeption durch die Vertreter der „Freien Erziehung“ (1905–1917)

Die DEWEY-Rezeption vor 1917 kennzeichnete sich dadurch, daß die Vertreter der „Freien Erziehung“ und die der „realistischen“ Bildung ein unterschiedliches Interesse für unterschiedliche Schwerpunkte der DEWEY-Lehre zeigten. Die Anhänger der „Freien Erziehung“ interessierten sich vor allem für DEWEYS Forderung nach einem kindesgemäß organisierten pädagogischen Prozeß, für seine Vorstellung vom Lernen durch Erfahrung und für sein umfassendes Konzept der Arbeitserziehung. Denn mit Hilfe der Arbeitserziehung wollten die TOLSTOJ-Schüler nicht die wirtschaftlichen Probleme ihrer Zeit lösen, sondern die harmonische Erziehung des Menschen fördern. Ihnen ging es nicht um den „politisch-ökonomischen“, sondern um den „ethischen“ und „pädagogischen“ Sinn der Arbeit (vgl. z.B. VENCEL 1908; ŠACKIJ/ZELENIKO/KAZIMIROV 1908). Bei DEWEY fanden sie vor allem eine Bestätigung dieser Sichtweise. Dabei machte DEWEY die russischen Anhänger der „Freien Erziehung“ nicht nur durch die programmatischen Forderungen seiner Pädagogik auf sich aufmerksam, sondern auch durch die Ergebnisse ihrer praktischen Umsetzung.

So sah K. VENCEL die von DEWEY gegründete Laborschule an der Chicago-Universität als eine mögliche „ideale Schule der Zukunft“ (vgl. VENCEL 1908/1909). Diese ideale Schule sollte nach VENCELS Vorstellung eine Schule ohne Zwang und Strafe sein; eine Schule, die ihren Unterricht vom Interesse des Kindes aus gestaltet; eine Schule, die durch den gezielten Einsatz von produkti-

ver Arbeit die umfassende Entwicklung des Kindes erreicht. Daß DEWEY mit seinem Arbeitsschulkonzept weniger die Entwicklung von konkreten Handfertigkeiten, sondern die umfassende Erziehung und Bildung junger Menschen als Ziel hatte, war für VENCEL, als Anhänger der „Freien Erziehung“, besonders wichtig (VENCEL in WARAB, F. 23, op. 1, ed. chr. 13). Dies dürfte der ausschlaggebende Grund für VENCELS Behauptung gewesen sein, DEWEY habe die Idee der Arbeitserziehung „wesentlich gründlicher durchdacht als KERSCHENSTEINER“ (VENCEL in WARAB, F. 23, op. 1, ed. chr. 13).

Einen weiteren Vertreter der „Freien Erziehung“, ST. ŠACKIJ, machte DEWEY ebenfalls durch seine Lehre, die „beharrlich auf einer Überprüfung der Ideen im Leben ... bestand“, und „durch seine scharfsinnige Analyse der kindlichen Interessen“ auf sich aufmerksam (ŠACKIJ 1928 in RÜTTENAUER/SCHIFF 1970, S. 386). Bereits 1910 stellte ŠACKIJ einen „gewissen Einfluß der Ideen von DEWEY auf die Entwicklung [seiner] pädagogischen Ansichten [fest]“ (ebd., S. 386). Damit bestätigt ŠACKIJ explizit die durch indirekte Befunde stark nahegelegte Vermutung, daß führende Reformpädagogen im vorsozialistischen Rußland bei der Entwicklung ihrer eigenen Reformansätze auch unter dem Einfluß der Pädagogik von DEWEY standen.

Auch die DEWEY-Rezeption durch deutsche Pädagogen wie F. GANSBERG und A. PABST, deren Beiträge im Publikationsorgan der „Freien Erziehung“ veröffentlicht wurden, stimmten mit der Rezeptionsperspektive der TOLSTOJ-Schüler überein: Diese deutschen Autoren griffen auf DEWEYS Konzept in denselben inhaltlichen Fragen zurück, wie die Schüler TOLSTOJS (vgl. GANSBERG 1907/1908, S. 73–92 und 1915/1916, S. 21–36; PABST 1909/1910, S. 63–88).

Zusammenfassend kann man sagen, daß die DEWEY-Rezeption durch die „Freie Erziehung“ thematisch gesehen relativ umfassend war. Sie entsprach dabei vor allem den eigenen Reformvorstellungen der russischen Rezipienten: Die Reformvorstellungen der TOLSTOJ-Schüler bestimmten sowohl die inhaltlichen Schwerpunkte der Rezeption, als auch die Bewertung ihrer pädagogischen Bedeutung. Die Auseinandersetzung mit DEWEYS Pädagogik diente den TOLSTOJ-Schülern dabei vor allen Dingen zur Weiterentwicklung und Präzisierung der eigenen Konzepte.

2.3 Die Rezeption durch die Vertreter der „realistischen“ Bildung (1905–1917)

Während die DEWEY-Rezeption durch die Anhänger der „Freien Erziehung“ thematisch gesehen relativ umfassend war, interessierten sich die Vertreter der „realistischen“ Bildung hauptsächlich für einen Aspekt seines Ansatzes, nämlich für DEWEYS Konzept der Arbeitserziehung. Dabei betrachteten die „realistischen Pädagogen“ dieses Konzept unter einem anderen Gesichtspunkt als die Schüler TOLSTOJS. Während sich die Anhänger der „Freien Erziehung“ vor allem für die pädagogische Funktion des Arbeitsprinzips interessierten, war für die Vertreter der „realistischen“ Bildung der Beitrag für die Qualifizierung der „modernen“ Arbeitskraft von Bedeutung.

Aus dieser Perspektive kommentierte z.B. P. SOKOLOV (1913) DEWEYS Kritik an der „alten“ Schule wie folgt: DEWEY habe klar dargelegt, daß die „alte“

Schule weder zur Entwicklung der Individualität des Schülers noch zur Entwicklung des öffentlichen Lebens beitrage. Der Unterricht an dieser Schule sei von der Lebensrealität und den Erfahrungen des Kindes weit entfernt, und das vermittelte Wissen könne nicht zum Nutzen der modernen Industriegesellschaft verwendet werden (vgl. SOKOLOV 1913, S. 589f.). Dem stellt er DEWEYS Arbeitsschule als Alternative gegenüber. Ähnlich äußerte sich ein anderer bedeutender Vertreter der „realistischen“ Bildung, S.A. LEVITIN: Die neue Schule solle eine Arbeitsschule sein und eine solche Schule werde in Amerika bereits verwirklicht. Ein überragender Vertreter der Arbeitsschule in den USA sei DEWEY (vgl. LEVITIN 1912/1913, S. 27ff., 1916).

Auf dem Ersten Allrussischen Kongreß für Volksbildung, der vom 22. Dezember 1913 bis zum 3. Januar 1914 in St. Petersburg stattfand, bildete das Thema „Arbeitsschule“ neben den Problemen der allgemeinen Schulpflicht und der Einheitsschule einen zentralen Diskussionsschwerpunkt.³ Es wurden zahlreiche Referate zur „Arbeitsschule und Arbeitserziehung“ vorgetragen. Die zentrale These fast aller dieser Vorträge war folgende: Die Arbeitsschule sei die optimale Lösung sowohl der pädagogischen als auch der wirtschaftlichen Probleme der Zeit (vgl. LEVITIN 1914/1915).⁴ Zur Begründung dieser These bezogen sich einige „realistische“ Pädagogen (z.B. KASATKIN, LEVITIN und REPIN) unter anderem auf DEWEY und sein Konzept der Arbeitserziehung. Sie zitierten DEWEYS Schriften und stellten die These auf, dank der Umsetzung des Arbeitsprinzips in den amerikanischen Schulen seien dort bedeutende pädagogische Fortschritte gemacht worden (vgl. „DOKLADY“ 1915, S. 46 und S. 51). Mit Hilfe des Arbeitsprinzips habe die amerikanische Schule nicht nur den Unterricht verbessert, sondern auch beachtliche Erfolge bei der sozialen Erziehung der Jugendlichen erzielt (vgl. „DOKLADY“ 1915, S. 78). Im Anschluß daran forderten sie: „Auch unsere Schule sollte einen ähnlichen Weg gehen, d.h. den Bildungs- und Erziehungsprozeß mittels der praktischen Arbeit beleben, wie dies die amerikanische Schule getan hat“ („DOKLADY“ 1915, S. 78).

Die durch DEWEYS Autorität verstärkten Argumente der „realistischen“ Pädagogen hatten zwei Adressaten: die russische Lehrerschaft und die Staatspädagogen. Während die Lehrerschaft mit Hilfe solcher Argumente für die Idee der Arbeitsschule gewonnen werden sollte, sollten die Staatspädagogen zur Aufgabe ihrer reformunfreundlichen Positionen gezwungen werden (vgl. „DOKLADY“ 1915; LEVITIN 1914/1915, 1915). Diese Strategie war erfolgreich: Das Arbeitsprinzip wurde auf dem Allrussischen Kongreß für Volksbildung 1913/1914 zu einem „notwendigen Element der allgemeinbildenden Schule“ erklärt, welches die „innere Organisation der Schule neugestalten sollte.“⁵ Somit

3 An dem vom Petersburger Komitee für Elementarbildung veranstalteten Allrussischen Kongreß für Volksbildung nahmen 6500 Pädagogen teil (vgl. MEDYNSKIJ 1927, S. 394, 1938, S. 441ff.; „DNEVNIK pervogo Vserossijskogo s-ezda po voprosam narodnogo obrazovanija“ 1913). Der vom Staatspädagogen MAMONTOV als Vorsitzender geleitete Kongreß verwandelte sich nach und nach in ein Forum der reformpädagogischen Bewegung. Dabei stand er ständig in Gefahr, von der Regierung aufgelöst zu werden.

4 Vgl. auch „DNEVNIK pervogo Vserossijskogo s-ezda po voprosam narodnogo obrazovanija“ 1913; „DOKLADY, preniija i postanovleniija vtoroj sekcii pervogo Vserossijskogo s-ezda po narodnomu obrazovaniju“ 1915.

5 „REZOLUCIJA Pervogo Vserossijskogo s-ezda po voprosam narodnogo obrazovanija s 22 dekabrja 1913 po 3 janvarja 1914 goda“ 1914, S. 19.

wurde das Arbeitsprinzip öffentlich als zentrales Element der Reform der allgemeinen Schule akzeptiert und an die Grundfragen der Schulreform in Rußland angeknüpft. Zu diesem Erfolg der „realistischen“ Pädagogen hat ihre Berufung auf DEWEY sicherlich beigetragen. Obwohl dieser Kongreß-Beschluß keinen verbindlichen Charakter hatte, konnte die Idee der Arbeitsschule durch die Lehrer in die Praxis weitergetragen werden.

2.4 Die Reformpläne des Kultusministers Ignat'ev (1915)

Spätestens ab 1915 kann man auch von einem Einfluß DEWEYS auf die offizielle Bildungspolitik in Rußland sprechen. Zu dieser Zeit fanden DEWEYS Reformideen in den Schulreformprojekten des russischen Kultusministeriums ihren Niederschlag. Möglich wurde dies dadurch, daß ein Anhänger der „realistischen“ Bildung, Graf PAVEL NIKOLAEVIČ IGNAT'EV⁶, zum neuen russischen Volksbildungsminister ernannt wurde. Von dieser Position aus versuchte er, eine grundlegende Reform des russischen Schulwesens in Gang zu setzen. Dabei bezog er sich in erster Linie auf DEWEYS Ansatz.

Mit den neu entworfenen Plänen des Ministeriums sollte die Rückständigkeit des russischen Schulsystems endlich überwunden und ein mit Westeuropa vergleichbares Niveau erreicht werden. Die reformierte Schule sollte eine Einheitsschule sein, in der das praktische Lernen breite Anwendung finden sollte. In den neuen Lehrplänen wurde praktischen Übungen in Physik, Chemie und Naturkunde, sowie dem Technischen Zeichnen und den Leibesübungen ein breiter Platz eingeräumt; Handarbeit wurde vor allem in ihrer erzieherischen Bedeutung gesehen und sollte allmählich als Pflichtfach eingeführt werden (vgl. KONSTANTINOV 1947, S. 188). Großen Wert legte IGNAT'EV auch auf die Reform der beruflich-technischen Ausbildung. Zu diesem Zweck gründete er einen eigenen „Rat für Angelegenheiten der Berufsausbildung in Rußland“ („REFORMA SREDNEJ ŠKOLY“ 1915).

Für den Einfluß DEWEYS auf die Reformpläne des russischen Kultusministeriums sprechen folgende Fakten: Der neue Kultusminister hatte bereits vor 1915 eine der wichtigsten Schriften von DEWEY, nämlich sein Buch „The School and Society“ studiert und – nach seinem eigenen Bekunden – in der Philosophie und Pädagogik von DEWEY die theoretische Fundierung für eine Schulreform gefunden, wie sie ihm seit längerem vorschwebte. Dies waren vor allem DEWEYS Ideen des praktischen Lernens, der wirklichkeitsbezogenen Bildung und der Schule als „Teil der kindlichen Umgebung“ (vgl. IGNAT'EV in IGNATIEV/ODINETZ/NOVGOROTSEV 1929, S. XXII). DEWEYS Buch, so schreibt IGNAT'EV, habe ihm und seinen Mitarbeitern die „größte Hilfe und Ermutigung gegeben, ... die gleichen Ideen in

6 IGNAT'EV war zunächst (1904–1907) Vorsitzender des Zemstvas Kiew (Zemstvas waren russische Selbstverwaltungsorgane auf dem Lande). Im Zeitraum zwischen 1907 und 1909 bekleidete er den Posten des Kiewer Gouverneurs. Im Jahre 1909 wechselte er zum Ministerium für Landwirtschaft, wo er bis 1914 als Departementleiter tätig war. Am 9. Januar 1915 wurde er zum Volksbildungsminister Rußlands ernannt. Nach Meinung von Zeitgenossen war IGNAT'EV ein „kompetenter, zugänglicher, korrekter und bescheidener“ Mensch, der sich in eine gegebene Problematik sehr schnell einarbeiten konnte (HSA F. 740, op. 10, Nr. 14 und F. 1099, op. 1, Nr. 13).

Rußland zu verwirklichen“ (IGNATIEV in IGNATIEV/ODINETZ/NOVGOROTSEV 1929, S. XXII). Es kam hinzu, daß einige führende russische Reformpädagogen, vor allem aber aktive Rezipienten der DEWEY-Pädagogik, wie z.B. LEVITIN, an der Besprechung der vom Ministerium entworfenen Reformschritte beteiligt waren (vgl. „REFORMA SREDNEJ ŠKOLY“ 1915, S. 78–85).

Die Reformpläne IGNAT'EVs stellten einen radikalen Wandel der bisherigen Staatspädagogik dar. Sie waren geeignet, die wichtigsten Probleme des russischen Schulsystems zu lösen und dieses an den aktuellen Entwicklungsstand der Wirtschaft und Gesellschaft anzupassen. Die wichtigsten Forderungen der russischen Reformpädagogen – nach einer Einheits- und Arbeitsschule – wurden durch diese staatlichen Reformpläne akzeptiert. Dazu, ebenso wie zu den konkreten Inhalten der Reformkonzepte, scheint die Rezeption der DEWEY-Pädagogik erheblich beigetragen zu haben. Insgesamt konnte man somit 1915 in Rußland den Eindruck haben, daß die Reformideen von DEWEY (ebenso wie die von KERSCHENSTEINER, vgl. MCHITARJAN 1998) die künftige Entwicklung des Schulwesens in Rußland entscheidend beeinflussen würden. Dies wurde jedoch nur teilweise realisiert: Die Umsetzung der Reformpläne von IGNAT'EV wurde zuerst durch den Ersten Weltkrieg und dann durch die sozialistische Revolution 1917 verhindert. Dies bedeutete jedoch nicht das Ende der russischen DEWEY-Rezeption.

2.5 Die Dewey-Rezeption nach 1917

In Sowjetrußland erlebte die DEWEY-Rezeption einen enormen Aufschwung. DEWEYS Werke „Vvedenie v filosofiju vospitanija“ [Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education] (1921), „Školy buduščego“ [Schools of Tomorrow] (1922d), „Škola i obščestvo“ [The School and Society] (1922b, 1924, 1925), „Škola i rebenok“ [The Child and the Curriculum] (1922c, 1923) und „Psichologija i pedagogika myšlenija“ [How we think] (1922a) wurden zum Teil in mehreren Auflagen in Rußland veröffentlicht;⁷ und sein pädagogischer Ansatz wurde in über vierzig Beiträgen russischer Autoren (entweder ausschließlich oder im Kontext einer breiteren Thematik) diskutiert. Die führenden Staatspädagogen Sowjetrußlands studierten sein Konzept und erklärten es zum orientierenden Vorbild für die im Aufbau geplante einheitliche und polytechnische sowjetische Arbeitsschule.⁸ In den 20er Jahren wurde DEWEY zum populärsten westlichen Pädagogen in Sowjetrußland, was angesichts einer kritischen Haltung des Sowjetregimes den „bürgerlichen“ Vorbildern gegenüber nicht selbstverständlich war. Wie ist dies zu erklären?

Ein Grund lag vermutlich darin, daß bestimmte Grundpositionen DEWEYS (die vom amerikanischen Pragmatismus geprägt waren) aus marxistischer Sicht als verwandte Ideen angesehen werden konnten. Zu diesen Ideen gehörte es, die

7 Auszüge aus DEWEYS Schriften „Škola i obščestvo“ [The School and Society] und „Vvedenie v filosofiju vospitanija“ [Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education] wurden außerdem 1924 in MAMONTOVS „Chrestomathie der zeitgenössischen pädagogischen Strömungen“ veröffentlicht (MAMONTOV 1924).

8 Vgl. „POLOŽENIE o edinoj trudovoj škole Rossijskoj Socialističeskoj Federativnoj Sowetskoj Respubliki“ 1918.

Praxis als Grundlage aller Erkenntnis und als Kriterium der Wahrheit zu betrachten, und die überragende Bedeutung der materiell-praktischen Tätigkeit für die Entwicklung des Menschen anzuerkennen; Standesunterschiede abzubauen und soziale Gerechtigkeit durchzusetzen; die führende Rolle der Produktion für die Entwicklung der Gesellschaft anzuerkennen und breite Massen der Bevölkerung in die Kontrolle des kulturellen, sozialen und politischen Lebens miteinzubeziehen. Bei all diesen Vorstellungen gab es Parallelen zu DEWEYS Vorstellungen. Auch DEWEY verlangte, aus der Erfahrung zu lernen und die praktische Arbeit dem Bildungs- und Erziehungsprozeß zugrundezulegen; auch er setzte sich für die Gleichsetzung geistiger und physischer Arbeit ein und forderte die Verbindung von Schule und Produktion; und auch er wollte die Schule eng mit dem sozialen Leben der Gesellschaft verbinden (vgl. DEWEY 1916/1993). Selbst der marxistische Pädagoge PINKEVIČ, der in der zweiten Hälfte der 20er Jahre dem DEWEYSchen Ansatz gegenüber sehr kritisch war, stellte fest, DEWEY sei „unendlich näher sowohl zu MARX als auch zu den russischen Kommunisten“ als zu westeuropäischen Pädagogen wie KERSCHENSTEINER, LAY, SCHARRELMANN, FÖRSTER oder SEIDEL (PINKEVIČ 1925, S. 48, vgl. 1930, S. 240).

Es kam hinzu, daß DEWEYS Konzept der neuen Schule von den Sowjetpädagogen als besonders überzeugendes Arbeitsschulkonzept angesehen wurde. Im Gegensatz zur Arbeitsschule KERSCHENSTEINERS – der von den Sowjetpädagogen eine übermäßig handwerkliche Orientierung und ein bürgerlicher Klassencharakter vorgeworfen wurde – setzte DEWEY das Arbeitsprinzip zum Zweck der umfassenden Erziehung des Individuums anstatt zur Entwicklung von konkreten Handfertigkeiten ein; er betonte (im Unterschied zu KERSCHENSTEINER) die zunehmend große Bedeutung der Industrieentwicklung für das kulturelle Leben der Gesellschaft und somit für Bildung und Erziehung (vgl. DEWEY 1916/1993, S. 405ff., S. 412f.) und entwickelte das Konzept der polyhandwerklichen Bildung (vgl. KLAFFI 1978, S. 789f.; vgl. DEWEY 1916/1993, S. 406 und S. 408). Zugleich forderte er gleiche Ausbildungschancen für alle Mitglieder der Gesellschaft. „Als Pädagoge [war] Dewey wesentlich progressiver als der Münchner Pädagoge“ (PINKEVIČ 1925, S. 59, 1930, S. 239f.). Mit dieser Begründung wandten sich die Sowjetpädagogen von den deutschen bzw. westeuropäischen Modellen ab und dem amerikanischen Vorbild zu. Die Anfänge dieser Wende in der Rezeption ausländischer Pädagogik – vereinfacht gesagt: DEWEY statt KERSCHENSTEINER – finden sich zwar bereits im vorsozialistischen Rußland (vgl. VENCEL in WARAB, F. 23, op. 1, ed. chr. 13; LEVITIN 1915; IGNATIEV/ODINETZ/NOVGOROTSEV 1933); endgültig vollzogen wird sie aber erst in Sowjetrußland.

Zu verdanken ist die intensive DEWEY-Rezeption in Sowjetrußland aber auch einer bestimmten Person: N.K. KRUPSKAJA, Lebensgefährtin von V.I. LENIN und eine führende Mitarbeiterin des ersten sowjetischen Kultusministeriums. Sie stand sowohl den russischen als auch den internationalen reformpädagogischen Bestrebungen offen gegenüber.⁹ Dabei favorisierte KRUPSKAJA vor

9 Bereits vor 1917 studierte KRUPSKAJA das Schulwesen und die reformpädagogischen Bestrebungen in Westeuropa und Nordamerika. Sie veröffentlichte dazu Beiträge in der radikalsten reformpädagogischen Zeitschrift des vorrevolutionären Rußlands „Freie Erziehung“ [Svobodnoe vospitanie] und äußerte darin u.a. ihre hohe Wertschätzung für die innerrussische reformpädagogische Bewegung, insbesondere die Pädagogik TOLSTOJS, auch wenn sie in manchen Punkten der TOLSTOJ-Lehre sehr kritisch gegenüberstand.

allein das amerikanische Schulwesen, das aus ihrer Sicht viel demokratischer war als die deutsche Schule, welche den Untertanengeist fördere. In Amerika, so KRUPSKAJA, saßen der Sohn des Präsidenten und des Lohnarbeiters Seite an Seite auf einer Schulbank. In Deutschland habe die Schule dagegen einen „weitaus größeren Standes- und Klassencharakter“ (KRUPSKAJA 1972, S. 331f.).¹⁰ Mit KRUPSKAJA waren auch andere führende Pädagogen Sowjetrußlands der Meinung, daß die amerikanische Schule keinen Standes- bzw. Klassencharakter habe. Darüber hinaus würde sich die amerikanische Schule den Anforderungen der sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung des Staates schnell anpassen, mit öffentlichen Organisationen aktiv zusammenarbeiten und unter der Kontrolle der Öffentlichkeit stehen. Erstaunlicherweise waren viele Sowjetpädagogen der Meinung, in Amerika sei die Arbeitsschule besonders vollständig und mit Verbindung zur Produktion verwirklicht worden (vgl. FORTUNATOV in RUBINSTEIN 1925, S. 64; ŠACKIJ 1928 in RÜTTENAUER/SCHIFF 1970, S. 386ff.; LUNAČARSKIJ 1924, S. 6). Als besonders attraktives Konzept in der pädagogischen Landschaft der USA wurde dabei der Ansatz von DEWEY betrachtet.

2.6 Die Rezeption der liberalen Sowjetpädagogen (1917–1928)

Nachdem 1918 feststand, daß die neue sowjetische Schule eine Arbeitsschule sein sollte, setzte sofort eine intensive Diskussion darüber ein, wie diese konkret aussehen sollte. Es gab recht unterschiedliche Vorstellungen davon, was man unter einer „richtigen“ Arbeitsschule verstehen solle. Dabei wandten sich vor allem die liberal eingestellten Sowjetpädagogen (ŠACKIJ, FORTUNATOV, BLONSKIJ, GERIT, GOTALOV-GOTTLIEB) sowie die den internationalen Reformideen offen stehenden Staatspädagogen (wie KRUPSKAJA und LUNAČARSKIJ) in der ersten Hälfte der 20er Jahre dem pädagogischen Werk von DEWEY zu, da dieses ihrer Auffassung nach das geeignetste Vorbild für die sowjetische Arbeitsschule darstellte. Diesen Punkt betont z.B. ŠACKIJ in einer Analyse unterschiedlicher Modelle der Arbeitsschule in Westeuropa und Nordamerika (ŠACKIJ 1918 in RÜTTENAUER/SCHIFF 1970, S. 264; vgl. ZOLOTAREV/GOLUBEV/ŠACKIJ 1918). Die Arbeitsschule DEWEYS sei dem „Schultyp am nächsten gekommen, den wir uns für unsere Schulreform gleichsam vorzeichnen“ (ŠACKIJ 1918 in RÜTTENAUER/SCHIFF 1970, S. 264; vgl. ZOLOTAREV/GOLUBEV/ŠACKIJ 1918). „Dewey hat den Geist der neuen Schule vollständig eingefangen, einer Schule, wie wir sie besonders in Rußland brauchen“ (ŠACKIJ in DEWEY 1921, S. 6; vgl. GERIT/GOTALOV-GOTTLIEB 1925, S. 89). FORTUNATOV (1926, S. 13) schreibt, DEWEYS Arbeitsschulkonzept biete eine Synthese aller aus den westeuropäischen Ländern stammenden Varianten der Arbeitsschule. Und PINKEVIČ, der die pädagogischen Leistungen von DEWEY sehr schätzte, jedoch seine „Ideologie“ ablehnte, schreibt: „In den Worten Deweys steckt viel Wahres und Wertvolles, denn er will die Wissenschaft mit der Praxis, dem Leben und der Produktion verbinden. Wir haben bei ihm eine Reihe von Ideen gefunden, denen man sich

10 Vgl. dazu auch „PERVYJ Vserossijskij s-ezd po prosveščenuju. Zasedanie 26-go avgusta 1918“, o. J., S. 1–5.

vollständig anschließen muß“ (PINKEVIČ 1930, S. 204f.). „Das Studium der Werke Deweys ist verpflichtend für jeden Pädagogen“ (PINKEVIČ 1925, S. 64; vgl. ŠULGIN 1918a, S. 6 und 1918b, S. 15f.).

Analog zu den Anhängern der „Freien Erziehung“ vor 1917 haben somit auch die liberalen Sowjetpädagogen (die zum Teil vor 1917 selbst Anhänger der „Freien Erziehung“ gewesen waren) in der ersten Hälfte der 20er Jahre den Ansatz DEWEYS umfassend rezipiert. Dabei haben sie DEWEYS Ansatz als komplexes pädagogisches Programm gesehen, an dem sie besonders folgende zentrale Forderungen DEWEYS interessierten: (1) vom Interesse und den Eigenschaften des Kindes auszugehen und auf ein festgelegtes Erziehungsziel im Dienste eines bestimmten Staates zu verzichten; (2) aus der Erfahrung und mittels der selbständigen praktischen Arbeit zu lernen; und schließlich (3) die Schule als einen Teil der sozialen Umgebung zu sehen. Denn sie wollten wie DEWEY ein Schulsystem aufbauen, das sowohl die Entwicklung des einzelnen Individuums fördert, als auch zum Wohl der demokratischen Gemeinschaft beiträgt. Wie DEWEY sahen auch sie die Schule als die erste Stufe der demokratischen Gesellschaft (vgl. DEWEY 1916/1993, S. 409).

Vor allem FORTUNATOV, BLONSKIJ, ŠACKIJ, KRUPSKAJA betonten DEWEYS Anliegen, den pädagogischen Prozeß „vom Kinde aus“ zu gestalten. Nur dann könne der Unterricht erfolgreich sein. KRUPSKAJA meinte, DEWEY habe gezeigt, daß die „Individualität des Kindes die Summe bestimmter im Organismus wurzelnder Kräfte und Instinkte dar[stellt]“ und daß sich „durch die Berücksichtigung der Individualität des Kindes ... sehr große Erfolge erzielen [lassen]“. (KRUPSKAJA 1919 in 1972, S. 331; vgl. BLONSKIJ 1924, S. 127; FORTUNATOV 1926, S. 13; FORTUNATOV in RUBINSTEIN 1925, S. 73; ŠACKIJ 1922 in RÜTTENAUER/SCHIFF 1970, S. 283). FORTUNATOV sah DEWEYS These, der Erziehungsprozeß habe kein Ziel außerhalb seiner selbst, als besonders revolutionär an: „Ziel der Erziehung kann nicht die Vorbereitung auf etwas Bestimmtes sein. Nein, Erziehung soll nur die Möglichkeit zur allseitigen und an die Individualität des Kindes angepaßten Entwicklung bieten ... Man kann das Kind auf bestimmte Bedingungen seines zukünftigen Lebens nicht vorbereiten ... denn diese Lebensbedingungen können sich im Laufe der Zeit als überholt herausstellen ... Man sollte deshalb bei den Kindern solche Fähigkeiten entwickeln, die ihnen helfen, ihre zukünftigen Lebensbedingungen selbst zu schaffen ... die Schule nimmt Einflüsse aus dem umgebenden Leben auf und zugleich wird das Leben der Gesellschaft durch die Schule beeinflusst“ (FORTUNATOV 1926, S. 73f.; vgl. ŠACKIJ in DEWEY 1921, S. 5).

Aus der Sicht ŠACKIJS, einem der begeistertsten DEWEY-Anhänger in Sowjetrußland, bestand DEWEYS Hauptverdienst vor allem darin, daß er den Dualismus in der Erziehungswissenschaft erkannte, der sich „in der Trennung von Theorie und Praxis, von Wissenschaft und Leben, von Kopf- und Handarbeit äußert“ (ŠACKIJ in DEWEY 1921, S. 5). Selbst den „Dualismus in der Teilung der Gesellschaft in Klassen, die sich in Lehrplänen und Methoden der pädagogischen Arbeit widerspiegelt“, habe DEWEY richtig erkannt (ebd., S. 5). DEWEY sei vom Wunsch erfüllt, ein Schulsystem zu errichten, das die sozialen Gegensätze ausgleiche (ebd., S. 5). ŠACKIJ teilte auch DEWEYS Meinung, es werde stets versucht, die bestehenden Lebensformen mit Hilfe der Schule zu festigen, während doch die „Aufgabe der Erziehung darin [besteht], die Wachstumsprozesse

in der Gesellschaft zu fördern“ (ebd., S. 5). ŠACKIJ rief russische Leser dazu auf, DEWEY „auf die aufmerksamste Weise [zu] studieren, indem man sich in jede These des besten zeitgenössischen Philosophen hineindenkt“ (ebd., S. 5).

Nicht nur DEWEYS Theorie wurde in Sowjetrußland rezipiert, sondern auch einige praktische Beispiele der Umsetzung der Progressiven Erziehung in den USA. 1925 stellten zwei weitere liberal eingestellte Sowjetpädagogen, A. GERIT und A. GOTALOV-GOTTLIEB, die sogenannten „Schulen der Zukunft“ vor, die DEWEY in seinem gleichnamigen Buch beschreibt (DEWEY/DEWEY 1922d). Besonders fortschrittlich an diesen Schulen fanden die beiden Sowjetpädagogen, daß diese keine utilitaristischen, sondern nur pädagogische und soziale Ziele verfolgten; sie seien für breite Bevölkerungsschichten errichtet worden, waren also keine Eliteschulen; und sie verstanden sich als Modelle einer demokratischen Gesellschaft, so daß sie auch zum sozialen Frieden beitrugen. Die Erziehung an diesen Schulen sei so organisiert, daß sie die individuellen Rechte des einzelnen mit seinen sozialen Pflichten auf optimale Art und Weise miteinander verbinde. Eine solche Erziehung würde auch für Rußland sehr nützlich sein (vgl. GERIT/GOTALOV-GOTTLIEB 1925, S. 208).

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, daß seine Lehre insbesondere in der ersten Hälfte der 20er Jahre in Sowjetrußland bei der Entwicklung der neuen Schulprogrammatik aktiv genutzt wurde. Die führenden Staatspädagogen in Sowjetrußland bekundeten offen, sie hätten bei DEWEY viel gelernt. So wurde etwa P. BLONSKIJ, der Autor des nicht nur in Rußland, sondern auch im westlichen Ausland populär gewordenen Buches „Arbeitsschule“ (1918/1973), in starkem Maße von DEWEY beeinflusst. DEWEY, MARX und die russische Wirklichkeit, so BLONSKIJ, seien ihm bei der Entwicklung seines Arbeitsschulkonzepts „fast die einzigen Wegweiser“ gewesen (BLONSKIJ 1918/1973, S. 138). Später schrieb er: „Bei Dewey haben [wir] gelernt, eine Schule entsprechend den Forderungen des modernen Jahrhunderts ... und den Bedürfnissen und Interessen des Kindes zu gestalten“ (BLONSKIJ 1925, S. 4). Selbst der sowjetrussische Kultusminister räumte ein: „wir haben bei solchen Pädagogen wie ... DEWEY ... viel gelernt“ (LUNAČARSKIJ 1927 in 1984, S. 213).¹¹

Entscheidend für die intensive DEWEY-Rezeption in der ersten Hälfte der 20er Jahre waren vor allem pädagogische, nicht politische Gründe. DEWEYS Ansatz wurde in erster Linie aufgrund seiner pädagogischen Qualitäten als das beste Schulkonzept der internationalen Pädagogik angesehen. Die Texte der damaligen Zeit vermitteln den Eindruck, daß ohne eine Orientierung an DEWEYS Konzepten der Aufbau der sowjetischen Arbeitsschule kaum möglich gewesen wäre. Einen weiteren Beleg für diese These liefert die intensive Rezeption der in Anlehnung an die Dewey-Pädagogik entwickelten didaktisch-methodischen Ansätze, über die im folgenden berichtet wird.

11 Vgl. „ПОЛОЖЕНИЕ о единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики“ 1918, S. 5.

2.7 Projekt-Methode und Daltonplan im Dienste der sowjetischen Massenschule

Nachdem sich die Sowjetpädagogen darauf geeinigt hatten, daß die produktive Arbeit die Lerninhalte in der neuen Schule prägen sollte, stellte sich die Frage, mit Hilfe welcher Lernformen bzw. Unterrichtsmethoden diese Lerninhalte vermittelt werden könnten. Am besten schienen ihnen dazu die didaktisch-methodischen Ansätze geeignet zu sein, die von DEWEYS Schülern und Nachfolgern (W.H. KILPATRICK, E. PARKHURST und E. DEWEY) mehr oder weniger in Anlehnung an seine Pädagogik entwickelt worden waren. Nach KRUPSKAJA (in E. DEWEY 1923, S. 8) öffneten diese Ansätze im didaktisch-methodischen Bereich für die sowjetische Arbeitsschule „absolut neue Horizonte“. Besonders wichtig war den Sowjetpädagogen, daß diese Unterrichtsmethoden die Schüler lehren würden, die individuelle und die kollektive Arbeit auf optimale Weise miteinander zu verbinden. Sie würden es außerdem erlauben, den Schülern ein umfassendes Weltwissen zu vermitteln und sie lehren, die eigene Arbeit richtig zu organisieren und Wissen selbständig zu erwerben (vgl. KRUPSKAJA in E. DEWEY 1923, S. 11f.; KRUPSKAJA 1922, S. 163–168; RUBINSTEIN 1925, S. 191f.; PINKEVIČ 1925, S. 117 und S. 191ff.). Diese Qualifikationen schienen den Staatspädagogen für jeden Sowjetbürger unentbehrlich zu sein.

So schrieb KRUPSKAJA in ihrem Vorwort zum ins Russische übersetzten Buch von E. DEWEY „The Dalton laboratory plan“ (1923): „Wir Russen können schlecht nach einem Plan arbeiten, die materiellen Bedingungen beurteilen ... Das alles müssen wir noch lernen, damit wir ein neues Leben aufbauen können. Der Daltonplan lehrt [uns], nach einem Plan zu arbeiten, Zeit, Kräfte, Möglichkeiten einzuschätzen. Derzeit ist es für uns außerordentlich wichtig, den Kindern beizubringen ... die Arbeit zu organisieren. Der Daltonplan kann für uns in dieser Hinsicht sehr hilfreich sein. Er sollte gründlich studiert werden.“ (KRUPSKAJA in E. DEWEY 1923, S. 11f.; vgl. KRUPSKAJA 1922, S. 165) Ähnlich äußerte sich ein anderer Sowjetpädagoge, M.M. RUBINSTEIN: „Die Entwicklung der Fähigkeit zum selbständigen Lernen ist besonders für Rußland außerordentlich aktuell. Die russischen Arbeiter und Bauern, die an die Macht gekommen sind und die Aufgabe übernommen haben, einen neuen Staat aufzubauen, müssen nun mit ihren Leitungspositionen zurechtkommen können“ (RUBINSTEIN 1925, S. 193). Der Daltonplan und die Projekt-Methode würden die Entwicklung der dafür benötigten Qualifikationen optimal fördern.

Aus der Sicht PINKEVIČs hatte der Daltonplan noch weitere Vorteile: Er „vernichtet die passiven Klassenverbände ... gibt den Schülern einen Überblick über das gesamte Arbeitspensum; ermöglicht dem Schüler, seine Aufgaben selbständig zu wählen ... beseitigt den Zwang und bietet dem Schüler viele Freiräume ... fördert die Arbeit der Schule, macht sie flexibler; schafft optimale Bedingungen für die Zusammenarbeit von Lehrern und Schülern“ (PINKEVIČ 1925, S. 119f.). „Man muß anerkennen, daß der Daltonplan den Forderungen der kindlichen Aktivität, Motorik, Dynamik entspricht“ (ebd., S. 123). Deshalb solle neben dem Arbeitsprinzip der Daltonplan bzw. die Labormethode „zu den grundlegenden Elementen in der produktiven sozialistischen Schule gehören“ (ebd., S. 123). KRUPSKAJA (in E. DEWEY 1923, S. 7f.) schreibt, nur mit Hilfe solcher Unterrichtsmethoden könne man eine „neue“ Schule errichten,

die „sich von der alten Schule mit ihrer Kasernendisziplin, der Unterdrückung der Persönlichkeit und dem mechanischen Unterricht radikal unterscheidet“.

Ungeachtet des fast einstimmigen Plädoyers für diese „amerikanischen“ Unterrichtsmethoden fragten sich die Sowjetpädagogen aber auch kritisch, in welchem Umfang diese in der sowjetischen Arbeitsschule realisiert werden konnten. PINKEVIČ (1925, S. 120) machte darauf aufmerksam, daß es schwierig sei, den Daltonplan und die Projektmethode „unter den schlechten materiellen Bedingungen der Sowjetschule umzusetzen“. Darüber hinaus wurden zur Umsetzung dieser Unterrichtsmethoden in Rußland einige Änderungsvorschläge gemacht, mit denen die politischen Intentionen stärker zum Ausdruck gebracht wurden. So gab PINKEVIČ zu bedenken, es bestehe die „Gefahr, daß diese neuen Methoden die individualistischen Charakterzüge bei Schülern zu sehr fördern würden“ (ebd., S. 121f.). Deshalb solle der Daltonplan und die Projektmethode in Rußland mit *mehr Kontrolle* über die Schüler und über ihre Beschäftigung durchgeführt werden. Auch solle mehr Raum für die *kollektive* Arbeit geschaffen werden, als dies von amerikanischen Autoren vorgesehen war. RUBINSTEIN (1925, S. 182, S. 196f., S. 199f.) forderte, den Daltonplan an die russische Realität anzupassen. Man müsse den Daltonplan im Kontext der sowjetischen Massenschule sehen, sonst habe die Auseinandersetzung mit ihm keinen Sinn. Insgesamt gilt also, daß die führenden Sowjetpädagogen zwar für eine Übernahme des Daltonplans und der Projektmethode in Rußland eintraten, jedoch in einer kritisch reflektierten und auf die russischen Verhältnisse und politischen Ziele abgestimmten Form.

Die mehr oder weniger in Anlehnung an DEWEYS Pädagogik entwickelten didaktisch-methodischen Ansätze wurden nicht nur in der russischen pädagogischen Literatur, sondern auch in den bildungspolitischen Dokumenten des sowjetischen Kultusministeriums rezipiert. Im Jahre 1923 wurden vom Staatlichen Gelehrtenrat (Gosudarstvennyj učenyj sovet (GUS)) bzw. seiner Erziehungswissenschaftlichen Sektion unter der Leitung von KRUPSKAJA neue Lehrpläne für die sowjetische Arbeitsschule veröffentlicht, die später als das „Komplex-Programm“ (Kompleksnaja Programma) bezeichnet wurden. In diesen Lehrplänen wurden Erfahrungen der führenden Reformschulen (z.B. der Schulversuchsstationen in Šatursk und Gaginsk) weitgehend berücksichtigt (vgl. BLONSKIJ 1925, S. 8.; PALČINSKIJ 1928, S. 100). Die Lehrplanentwürfe wurden dann in zahlreichen pädagogischen Einrichtungen der Sowjetrepubliken und auf zahlreichen pädagogischen Tagungen intensiv diskutiert, bevor sie vom Kultusministerium verabschiedet wurden (vgl. BLONSKIJ 1925, S. 7f.). Sie berücksichtigten somit nicht nur die Erfahrungen in den experimentellen Schulen, sondern auch die Ergebnisse der reformpädagogischen Diskussion. Sie stellten nichts anderes dar, als eine Verbindung der marxistischen Lehre mit den führenden Ideen der russischen und internationalen Reformpädagogik (vgl. ebd., S. 3–12).

Drei zentrale Ideen prägten die neuen Lehrpläne: „Die werktätige Arbeit als Kern, um den sich das übrige Material gruppiert, der Komplex-Charakter und die Gegenwartsbezogenheit“ der Erziehung (KRUPSKAJA in ANWEILER 1978, S. 263f.). Unter diesen drei Gesichtspunkten erfolgte die Auswahl und Anordnung der Unterrichtsstoffe für die einzelnen Schuljahre. Diese waren zum einen inhaltlich (gemäß der marxistischen Weltanschauung) in die drei Bereiche

Natur, Arbeit und Gesellschaft unterteilt, zum anderen nach verschiedenen „komplexen Themen“ gemäß der pädagogischen Idee des fächerübergreifenden Unterrichts gegliedert (vgl. ebd., S. 264; BLONSKIJ 1925, S. 7f.).

An der Entwicklung der neuen Lehrpläne wirkten viele führende Sowjetpädagogen mit, die zugleich aktive DEWEY-Rezipienten waren (z.B. KRUPSKAJA, BLONSKIJ, ŠACKIJ, ŠULGIN, PINKEVIČ). Der Bezug der neuen Lehrpläne zu den pädagogischen Ideen DEWEYS und den darauf aufbauenden didaktisch-methodischen Ansätzen wurde damals von zahlreichen Autoren hervorgehoben (vgl. IGNAT'EV 1925, S. 11; ZAKOŽHURNIKOVA in IGNAT'EV 1925, S. 145–150; BLONSKIJ 1925, S. 3–12; MERZON 1925, S. 129ff.; LEVIN 1925, S. 87; PALČINSKIJ 1928, S. 117; RUBINSTEIN 1925, S. 201). Die von der höchsten bildungspolitischen Instanz befürworteten amerikanischen Ansätze wurden ferner in der Praxis der Sowjetschule in der ersten Hälfte der 20er Jahre auch aktiv verwendet. Dies belegen zahlreiche Beiträge in der pädagogischen Literatur (vgl. MOISEEV/BESKIN 1927; FINKEL 1925; GENCOV/DZENS-LITOVSKIJ u.a. 1925; ŠULGIN 1925a, S. 125–127; ŠACKIJ 1925; IGNAT'EV 1925; LEVIN 1925; PALČINSKIJ 1928; KRUPSKAJA 1922, 1923; SIMONOV u.a. 1924). Zu diesem Zeitpunkt war der Einfluß von DEWEY auf die Bildungspolitik und das Schulleben in Sowjetrußland nicht mehr zu übersehen. Die „bürgerliche“ Herkunft dieser Ansätze wurde damals anscheinend noch nicht als Hindernis für ihre aktive Anwendung in der sowjetischen Massenschule gesehen. Dies hat sich in der zweiten Hälfte der 20er Jahre bedeutend verändert.

2.8 Schule im Dienste der bolschewistischen Partei:

Abwertung der Dewey-Pädagogik

Mit der zunehmenden „Verschärfung des Klassenkampfes“ und der Steigerung der Kontrolle der bolschewistischen Partei über die Schule – insbesondere seit 1928 – traten immer stärker politische und ideologische Kriterien bei der Bewertung der pädagogischen Ideen in Vordergrund. Da in DEWEYS pädagogischem Konzept marxistisch-leninistische Prinzipien wie der Klassenkampf oder die Diktatur des Proletariats nicht vorkamen, wurde er seit Mitte der 20er Jahre zunehmend kritisiert. Interessanterweise stammte diese Kritik zum Teil von denselben Pädagogen, die am Anfang der 20er Jahre für die aktive Übernahme seiner Ideen in Sowjetrußland eingetreten waren.

Nach 1925 äußerten sich insbesondere ŠULGIN, KAMENEV und PINKEVIČ zunehmend kritisch zu DEWEYS Lehre. Ihr zentraler Kritikpunkt war, DEWEY habe es verfehlt, konkrete Erziehungsziele zu formulieren (vgl. ŠULGIN 1925b, S. 15f.). DEWEY gab nämlich keine Antwort auf die für die marxistischen Pädagogen besonders wichtige Frage, für welche gesellschaftliche Klasse er den Nachwuchs erziehen wolle. Wichtig für DEWEY, so PINKEVIČ und ŠULGIN, sei nur, eine das Wachstum des Kindes fördernde Umgebung zu schaffen (vgl. PINKEVIČ 1930, S. 241; ŠULGIN 1925b, S. 16). Dies entsprach nicht der Sichtweise der sowjetischen Pädagogen; denn für sie standen „an erster Stelle die Aufgaben, die vom Staat diktiert werden; und erst an der zweiten die Besonderheiten der Kindesentwicklung“ (KAMENEV 1925, S. 334).

Aus der Sicht dieser marxistischen Pädagogen hatte DEWEY die Frage des Klassenkampfes umgangen. So kritisierte KAMENEV (1925, S. 134), DEWEY würde das bestehende gesellschaftliche System nicht ändern wollen. ŠULGIN schrieb, DEWEY würde es nur darum gehen, soziale Konflikte in der Gesellschaft auszugleichen, „das Klassenbewußtsein zu dämpfen, die Demokratie zu rechtfertigen, die Schule an die bestehende bürgerliche Gesellschaft anzupassen ... Er hintergeht [damit] die werktätigen Heranwachsenden, will sie von der Arbeiterklasse, zu der sie gehören, trennen“ (ŠULGIN 1925b, S. 106ff.). „Er will gehorsame Arbeiter erziehen, die die Bourgeoisie mögen und gleichzeitig Verständnis für den sozialen Nutzen der eigenen Arbeit aufbringen“ (KAMENEV 1925, S. 118). PINKEVIČ schrieb, „Dewey will die Arbeiterklasse mit ihrer Lage als Unterdrückte versöhnen. Über solche Demokraten oder Sozialisten wurde im Kommunistischen Manifest gesagt: Sie verlangen, daß Arbeiter in der bürgerlichen Gesellschaft weiter leben, aber aufhören, diese bürgerliche Gesellschaft zu hassen“ (PINKEVIČ 1925, S. 60). Von dieser Kritik war es dann nicht weit bis zur Behauptung „Deweys Philosophie ... richtet sich in die Vergangenheit, sie hat keine Zukunft ... Deweys Pädagogik ist Pädagogik des Imperialismus“ (ŠULGIN 1925b, S. 110f.; vgl. MEDYNSKIJ 1929, S. 320f.; PINKEVIČ 1930, S. 241).

Die Position dieser marxistischen Pädagogen zur Frage der Erziehungsziele wird besonders deutlich von ŠULGIN zum Ausdruck gebracht:

„Daß es Erziehungsziele immer gibt, ist ein Faktum. Man sollte daher besser nicht darüber streiten, ob man Erziehungsziele vorgeben darf oder nicht, sondern darüber, welche Ziele wir der Schule vorgeben sollten. Ich glaube, liebe Genossen, es ist heute wichtiger denn je, über Erziehungsziele zu reden ... Wir müssen den Nachwuchs, den Ersatz für unsere Generation vorbereiten ... Kinder sollen sich an der Arbeit ... im Auftrag ... der Erwachsenenorganisationen beteiligen ... Kinder sollen sich der Arbeiter- und Bauernklasse annähern, sich deren Ideologie aneignen ... Wir müssen Kämpfer für die Ideale der Arbeiterklasse ... und Erbauer der neuen Gesellschaft erziehen. Darin besteht unsere Aufgabe“ (ŠULGIN 1925b, S. 18–25).

Einer scharfen Kritik wurden auch die in Anlehnung an DEWEYS Pädagogik entwickelten didaktisch-methodischen Ansätze – der Daltonplan und die Projektmethode – unterzogen. Während diese Ansätze noch zu Anfang der 20er Jahre von den Sowjetpädagogen begrüßt worden waren, hieß es jetzt: Daltonplan und Projektmethode seien bloß eine verbesserte Version der „passiven Buchbildung“; sie führten außerdem nicht zur Formung eines Kollektivs, sondern zur Entwicklung von Konkurrenzgeist. Die Nachahmung dieser Ansätze würde bedeuten, die Schule der Bourgeoisie in Sowjetrußland zu kultivieren (vgl. KAMENEV 1925, S. 337f.).

Rückblickend kann man sagen, daß die sowjetischen Kritiker einen in Wahrheit revolutionären Gedanken in DEWEYS pädagogischer Lehre mißverstanden haben. Denn indem DEWEY auf Bestimmung der von außen festgelegten Erziehungsziele verzichtete und postulierte, daß „der Vorgang der Erziehung kein Ziel außerhalb seiner selbst“ hat (DEWEY 1916/1993, S. 75), bot er eine zugleich einfache und geniale Lösung für das Grunddilemma der pädagogischen Theorie an: DEWEY lehnt sowohl die Idee der absolut freien „Entwicklung“ ab, die jeglichen Einfluß auf die Entwicklung des Kindes ausschließt, als

auch die Idee der „Vorbereitung“ bzw. „Einwirkung“, die auf die Erfahrung des Kindes kaum Rücksicht nimmt (vgl. DEWEY 1916/1993, S. 75–113, S. 147; OELKERS in DEWEY 1993, S. 504). Dewey will keinen „brauchbaren“ Bürger erziehen, der das Weiterbestehen eines bestimmten Staatssystems garantieren soll. Er formuliert kein endgültiges Erziehungsziel, auf das man hinarbeitet. Für DEWEY zählt „nur“ der ständige Zuwachs von lernender und rekonstruierbarer Erfahrung (vgl. DEWEY 1916/1993, S. 108, S. 137).

Dieser Gedanke DEWEYS war mit den Konzepten der Sowjetpädagogik unvereinbar. Denn – im Gegensatz zu DEWEY – haben sie sich in ihrer pädagogischen Zielsetzung nicht am Individuum, sondern an politischen Interessen einer Partei orientiert. Sie setzten dabei Interessen des Staates vor die Interessen des Individuums, und die Schule wurde in den Dienst des Staates gestellt; während DEWEY mit seiner Pädagogik gerade dagegen kämpfte. Solche Interessen der bolschewistischen Partei konnte DEWEY nicht bedienen. Deshalb wurde er Ende der 20er Jahre aus der schulpolitischen Diskussion in Sowjetrußland eliminiert.

3. Fazit

Die russische Rezeption der DEWEY-Pädagogik setzte erst relativ spät an. Dies mag zum Teil an der schwierige Kommunikation mit dem weit entfernten Amerika gelegen haben; wichtiger war aber wohl die vor 1917 in Rußland dominierende Rezeptionstradition, die sich vor allem an deutschen Vorbildern orientierte. Im vorsozialistischen Rußland wurde DEWEY vor allem von den Anhängern der „Freien Erziehung“ und den Vertretern der „realistischen“ Bildung rezipiert. Schließlich fanden seine Ideen im Jahre 1915 Eingang in die Schulreformpläne des russischen Kultusministeriums. Somit gewann DEWEY trotz seiner – zumindest quantitativ – wenig intensiven Rezeption eine mindestens ebenso große Bedeutung für das russische Schulwesen wie der populärste westliche Pädagoge im vorsozialistischen Rußland, KERSCHENSTEINER.

Am Vorabend der sozialistischen Oktoberrevolution zeichnete sich in Rußland ein neuer Trend in der Rezeption des ausländischen pädagogischen Gedankengutes ab. Die russischen Reformanhänger wandten sich von westeuropäischen, insbesondere von deutschen Vorbildern zunehmend ab und orientierten sich immer stärker an DEWEYS Konzepten. Denn aus der Sicht der russischen Reformpädagogen vereinigte DEWEYS Ansatz unterschiedliche Reformforderungen und vermied zugleich viele Fehler der westeuropäischen Reformpädagogen. Zum anderen hatte diese Wende aber auch politische Gründe: Deutschland war seit 1914 der Kriegsgegner Rußlands. Dies hatte einen negativen Einfluß auch auf die deutsch-russischen pädagogischen Beziehungen. Dagegen lag man mit den USA nicht nur nicht im Krieg; dieses Land mit seiner demokratischen Gesellschaftsordnung und seinem im wesentlichen demokratisch organisierten Schulsystem fand in Rußland – einem Land, in dem sich zu dieser Zeit die sozialen Konflikte zunehmend verschärften, und das sich auf eine soziale Revolution zubewegte – als anzustrebendes Vorbild zunehmendes Interesse. Die Rezeption der DEWEY-Pädagogik hat von dieser Entwicklung sicher profitiert.

In Sowjetrußland erlebte die DEWEY-Rezeption einen enormen Aufschwung. DEWEYS Ansatz wurde in der ersten Hälfte der 20er Jahre von den führenden Staatspädagogen Rußlands intensiv studiert und in die Entwicklung der sowjetischen Arbeitsschule miteinbezogen. DEWEYS Pädagogik und die daran orientierten didaktisch-methodischen Ansätze flossen in die Lehrpläne des sowjetischen Kultusministeriums von 1923 ein und fanden in der sowjetischen Massenschule ihre praktische Anwendung. Dies lag zum einen daran, daß DEWEYS pragmatistische Pädagogik von allen pädagogischen Reformansätzen mit den Grundideen des Marxismus am besten kompatibel war. Zum anderen lag es aber auch am gut durchdachten pädagogischen Konzept DEWEYS selbst. Und schließlich war es auch ein Verdienst der liberalen Sowjetpädagogen und führenden Bildungspolitiker Rußlands, die – zumeist aus pragmatischen Gründen – die Rezeption und Übernahme der internationalen Reformpädagogik befürworteten.

Mit der Verstärkung der bolschewistischen Parteidiktatur in allen Bereichen des kulturellen Lebens wurde auch der Ansatz von DEWEY zunehmend kritisiert. Diese Kritik richtete sich weniger gegen die konkreten Inhalte seiner Pädagogik, sondern vor allem gegen ihre „mangelnden“ politischen Intentionen. DEWEYS Pädagogik konnte die den Sowjetpädagogen wichtigen Ideen des Klassenkampfes, der Diktatur des Proletariats und des Kommunismus nicht bedienen. Denn bei DEWEY stand das Individuum und seine Autonomie, und nicht die Interessen eines Staates oder einer politischen Bewegung, im Vordergrund.

DEWEY und seine sowjetischen Kritiker hatten außerdem ein unterschiedliches Verständnis vom Verhältnis zwischen Ziel und Mitteln. Eines der auffallendsten Merkmale des gesellschaftlichen Experiments in Sowjetrußland war wohl, daß sich eine große Diskrepanz zwischen den hohen Zielen der neuen Machtinhaber und den zum Erreichen dieser Ziele verwendeten Methoden ergab: Man wollte eine sozialistische – und das hieß auch, eine sozial gerechte – Gesellschaftsordnung aufbauen, tat dies aber mit autoritären, diktatorischen und inhumanen Mitteln. Diese Besonderheit der gesellschaftlichen Entwicklung beeinflusste im starken Maße auch das schulpolitische Geschehen in Sowjetrußland, und damit auch die DEWEY-Rezeption. Während für DEWEY Freiheit sowohl das Ziel, als auch das Mittel der Gesellschaftsveränderung war (vgl. DEWEY 1916/1993, S. 137–151; BOHNSACK 1976, S. 402), wollten die Bolschewiken die Idee der sozialen Freiheit mit autoritären Methoden durchsetzen, auch in der Schule. Dadurch wurde die Idee der sozialen Freiheit diskreditiert. Und mit dem Erziehungssystem eines totalitären Staates war die Pädagogik von JOHN DEWEY schlecht zu vereinbaren.

Literatur:

I. Archivmaterialien

(a) ARCHIVALIEN des Wissenschaftlichen Archivs der Russischen Akademie für Bildung (WARAB) Moskau

F. (Fond [Archivfond]) 23, op. (opis' [Verzeichnis]) 1, ed. chr. (edinica chranenija [Aufbewahrungseinheit]) 13: Das persönliche Archiv von K.N. VENCEL. Darunter Erinnerungen über die Arbeit 1912–1915.

(b) ARCHIVALIEN des Historischen Staatsarchivs (HSA) St. Petersburg

F. 740, op. 10, Nr. 14: „P.N. IGNAT'EV, Minister der Volksbildung. Über seinen Dienst“.

F. 1099, op. 1, Nr. 13: Fond von AN.AL. KLOPOV. „Über die Ernennung P.N. IGNAT'EVs zum Minister“. Charakteristik von P.N. IGNAT'EV (17.01.1915).

II. Gedruckte Quellen: Tagebücher pädagogischer Kongresse, Protokolle, Resolutionen, Jahresberichte, amtliche Schriften und andere Dokumente

DNEVNIK pervogo Vserossijskogo s-ezda po voprosam narodnogo obrazovanija [Tagebuch des Ersten Allrussischen Kongresses für Volksbildung], Ulej, St. Petersburg 1913.

DOKLADY, preniia i postanovleniia vtoroj sekcii Pervogo Vserossijskogo s-ezda po voprosam narodnogo obrazovanija [Vorträge, Diskussionen und Resolutionen der zweiten Sektion des Ersten Allrussischen Kongresses für Volksbildung], o. V., Petrograd 1915.

KPSS v rezolucijach s-ezdov, konferencij i plenimov CK [Die Kommunistische Partei der UdSSR in Resolutionen von Tagungen, Konferenzen und Plenarsitzungen des Zentralkomitees], Bd. 2, Moskau 1954.

PERVYI Vserossijskij s-ezd po Prosveščenuju. Zasedanie 26-go avgusta 1918 g. [Der Erste Allrussische Kongreß für Bildung. Die Sitzung am 26. August 1918] o. J., o. V., o. O.

OTČET o dejatel'nosti pedagogičeskogo obščestva [Bericht über die Tätigkeit der Pädagogischen Gesellschaft], o. V., Moskau 1899.

POLOŽENIE o edinoj trudovoj škole Rossijskoj Socialističeskoj Federativnoj Sovetskoj Respubliki [Verordnung über die einheitliche Arbeitsschule der Russischen Sozialistischen Föderativen Sowjetrepublik], Vserossijskij Central'nyj Ispolnitel'nyj komitet, Narkompros po prosveščenuju, Moskau 1918.

REZOLUCIJA Pervogo Vserossijskogo s-ezda po voprosam narodnogo obrazovanija s 22 dekabrja 1913 po 3 janvarja 1914 goda. [Resolution des Ersten Allrussischen Kongresses für Volksbildung vom 22. Dezember 1913 bis zum 3. Januar 1914], Kommerčeskaja skoropečatnja, St. Petersburg 1914.

III.

ANWEILER, O.: Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Ära. Berlin 1978.

BLONSKIJ, P.P.: Pedagogika [Pädagogik]. Rabotnik Prosveščeniia, Moskau 1924.

BLONSKIJ, P.P.: Novye programmy GUS'a i učitel' [Neue Programme des Staatlichen Gelehrtenrates und der Lehrer]. Rabotnik prosveščeniia, Moskau 1925.

BLONSKIJ, P.P.: Die Arbeitsschule. Paderborn 1918/1973.

BOHNSACK, F.: Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule. Ravensburg 1976.

ČECHOV, N.V.: Svobodnaja škola. Opyt organizacii školy novogo tipa [Eine freie Schule. Die Erfahrung bei der Organisation der höheren Schule des neuen Typs]. I.D. SYTN, Moskau 1907.

DEWEY, E.: Daltonskij laboratornyj plan [The Dalton laboratory plan]. übers. R. LANGSBERG, Vorwort N. K. KRUPSKAJA, Novaja Moskau, Moskau 1923.

DEWEY, J.: Škola i obščestvo [The School and Society]. I.D. SYTN, Moskau 1907.

DEWEY, J.: Psihologija i pedagogika myšlenija [How we think]. Mir, Moskau 1915.

DEWEY, J./DEWEY, E.: „Školy buduščego“ [Schools of Tomorrow], übers. R. LANGSBERG, Svobodnoe vospitanie [Freie Erziehung]. (1916/1917) 1, S. 21–48; 2, S. 55–74; 3, S. 21–42; 4/5, S. 17–40; 6, S. 19–34; 7/8, S. 25–40; 9/10, S. 67–94; 11/12, S. 21–40.

DEWEY, J.: Vvedenie v filosofiju vospitanija [Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education]. Vorwort S.T. ŠACKIJ, Rabotnik Prosveščeniia, Moskau 1921.

DEWEY, J.: Psihologija i pedagogika myšlenija [How we think], übers. N. M. NIKOL'SKAJA, Red. N. D. VINOGRADOV, Gosizdat RSFSR, Berlin 1922(a).

DEWEY, J.: Škola i obščestvo [The School and Society], Rabotnik Prosveščeniia, Moskau 1922(b).

DEWEY, J.: Škola i rebenok [The Child and the Curriculum], übers. L. AZAREVIČ, Gosizdat, Moskau 1922(c).

DEWEY, J./DEWEY, E.: Školy buduščego [Schools of Tomorrow], übers. R. LANGSBERG, Rabotnik prosveščeniia, Moskau 1922(d).

- DEWEY, J.: Škola i rebenok [The Child and the Curriculum], übers. L. AZAREVIČ. Gosizdat, Moskva/Petrograd 1923.
- DEWEY, J.: Škola i obščestvo [The School and Society], Gosizdat, Moskva 1924.
- DEWEY, J.: Škola i obščestvo [The School and Society], übers. G.A. LUČINSKI. Rabotnik Prosveščenija, Moskva 1925.
- DEWEY, J.: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim/Basel 1916/1993.
- FINKEL, I.: Daltonplan v škole fabzavuča: Sbornik statej i materialov [Daltonplan in Fabriksschulen. Sammelband von Artikeln und Materialien]. Novaja Moskva, Moskva 1925.
- FORTUNATOV, A.: Teorija trudovoj školy v ee istoričeskom razvitii [Theorie der Arbeitsschule in ihrer historischen Entwicklung]. T. 1, Mir, Moskva 1926.
- FROESE, L.: Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik. Heidelberg 1963.
- GANSBERG, F.: „Nauka v narodnoj škole“ [Wissenschaft in der Volksschule], übers. V. KOŠEVIČ, Svobodnoe vospitanie [Freie Erziehung] 8 (1907/1908), S. 73–92.
- GENCOV, I.A./DZENS-LITOVSKI, A.I./KAZMIN, N.V.: Dal'tonplan na rabfak [Daltonplan an den Arbeiterfakultäten]. Priboj, Leningrad 1925.
- GERIT, A./GOTALOV-GOTTLIEB, A.: Sovremennye pedagogičeskie tečenija [Die gegenwärtigen pädagogischen Strömungen]. Gosudarstvennoe izdatel'stvo Ukrainy, Cherson 1925.
- IGNAT'EV, B.V.: Dal'tonplan i novejšie tečenija russkoj pedagogičeskoj mysli [Daltonplan und die neuesten pädagogischen Strömungen in Rußland]. Mir, Moskva 1925.
- IGNATIEV, P.N./ODINEZ, D.M./NOVGOROTSEV, P.J.: Russian Schools and Universities in the World War. New Haven (Yale University Press) 1929.
- JOHNSON, W.H.E.: Russia's Educational Heritage. New York (Ostagon Books) 1969.
- KAMENEV, S.A.: Sovetskaja trudovaja škola [Die sowjetische Arbeitsschule]. Sevskavkniga, Rostov-na-Donu 1925.
- KAPTEREV, P.F.: „Organizacija avtonomnoj školy“ [Die Organisation der autonomen Schule]. Pedagogičeskaja mysľ [Pädagogischer Gedanke] 9/12 (1918), S. 147–149.
- KLAFFKI, W.: „Die Aktualität der Pädagogik von John Dewey“. In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), S. 781–793.
- KOMAROVSKI, B.B.: Pedagogika Dewey [Die Pädagogik von Dewey]. T. 1, o.V., Baku 1926.
- KONSTANTINOV, N.A.: Očerki po istorii srednej školy [Skizzen zur Geschichte der höheren Schule]. Učpedgiz, Moskva 1947.
- KRUPSKAJA, N.K.: „EVELYN DEWEY. Dal'tonskij plan laboratornoj raboty v škole. HELEN PARKHURST. Vospitanie pri pomošči Dal'tonskogo plana“ [EVELYN DEWEY. The Dalton laboratory plan. Helen Parkhurst. Education on the Dalton plan], Na putjach k novoj škole [Auf den Wegen zur neuen Schule] 2/3 (1922), S. 163–168.
- KRUPSKAJA, N.K.: „Metod proektov v politprosvetrabote“ [Projektmethode in der politisch-aufklärenden Arbeit], Kommunističeskoe Prosveščenie [Kommunistische Bildung] 3/9 (1923), S. 25–31.
- KRUPSKAJA, N.K.: Sozialistische Pädagogik. Bd. 1. Berlin 1972.
- LEVIN, L.: Novye puti školnoj raboty (metod proektov) [Neue Wege in der Schularbeit (Projekt-methode)]. Rabotnik Prosveščeniya, Moskva 1925.
- LEVITIN, S.A.: „Trudovaja škola – škola buduščego“ [Arbeitsschule – Schule der Zukunft], Svobodnoe vospitanie [Freie Erziehung] 4 (1912/1913), S. 23–32.
- LEVITIN, S.A.: „Trudovoj prinzip vospitanija. Doklady, čitannye na Vserossijskom s-ezde po narodnomu obrazovaniju“ [Arbeitsprinzip. Die auf dem Ersten Kongreß für Volksbildung gehaltenen Vorträge], Svobodnoe vospitanie [Freie Erziehung] 3 (1914/1915), S. 25–40.
- LEVITIN, S.A.: „Trudovaja škola i professionalizm“ [Arbeitsschule und Professionalismus], Russkaja škola [Russische Schule] 4 (1915), S. 71–89.
- LEVITIN, S.A.: Trudovaja škola – škola buduščego [Arbeitsschule – Schule der Zukunft]. Praktičeskije znanija, Moskva 1916.
- LUNAČARSKI, A.V.: Na novych putjach [Auf den neuen Wegen]. Gubizdat, Samara 1924.
- LUNAČARSKI, A.V.: „Die Ziele der Sowjetschule“, in Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (Hrsg.), Monumenta Paedagogica. Dokumente und Materialien zu den deutsch-sowjetischen Beziehungen auf bildungspolitischem und pädagogischem Gebiet 1917–1933. Bd. XXII. Berlin 1984, S. 210–215.
- MAMONTOV, J.: Chrestomatija sovremennych pedagogičeskich tečenij [Die Chrestomathie der gegenwärtigen pädagogischen Strömungen]. Gosudarstvennoe Izdatel'stvo Ukrainy, Ekaterinoslav 1924.
- MCHITARJAN, I.: Der russische Blick auf die deutsche Reformpädagogik. Zur Rezeption deutscher Schulreformideen in Rußland zwischen 1900 und 1917. Hamburg 1998.

- MEDYNSKIJ, E.D.: „Pedagogičeskie tečenija v Rossii konca 19 – načala 20 veka“ [Die pädagogischen Strömungen in Rußland am Ende des 19. – zu Anfang des 20. Jahrhunderts], in A.G. KALAŠNIKOV (Hrsg.), Pedagogičeskaja enciklopedija [Pädagogische Enzyklopädie]. Bd. 1. Rabotnik Prosveščeniija. Moskva 1927, S. 392–395.
- MEDYNSKIJ, E.D.: Istorija pedagogiki v svjazi s ekonomičeskim razvitiem obščestva [Geschichte der Pädagogik in Verbindung mit der ökonomischen Entwicklung der Gesellschaft]. Bd. 2. Rabotnik Prosveščeniija. Moskva 1929.
- MEDYNSKIJ, E.D.: Istorija ruskoj pedagogiki do Velikoj Oktjabr'skoj socialističeskoj revolucii [Geschichte der russischen Pädagogik bis zur Großen sozialistischen Oktoberrevolution]. Gosuščpedgiz Narkomprosa RSFSR, Moskva 1938.
- MERZON, (der Vorname ließ sich nicht feststellen): „Opyt primeneniija Dal'ton-plana v trudovoj škole“ [Die Anwendung des Daltonplans in der Arbeitsschule], Narodnoe Prosveščenie [Volksbildung] 10/11 (1925), S. 128–132.
- MOISEEV, L.V./BESKIN, M.A.: Dal'tonplan v školach učeničestva. Opyt raboty Moskovskoj školy učeničestva [Daltonplan in Lehrlingschulen. Arbeitserfahrung der Moskauer Lehrlingschule]. Transpečat' NKPS, Moskva 1927.
- PABST, A.: „Praktičeskoe vospitanie“ [Praktische Erziehung], übers. V. Koševič, Svobodnoe vospitanie [Freie Erziehung] 1 (1909/1910), S. 63–88.
- PALČINSKIJ, V.O.: Protiv kompleksnoj sistemy i o metodach prepodavanija voobščee [Gegen das Komplexsystem und zu den Unterrichtsmethoden im allgemeinen], Kabinet NOT pri sekcii gigeny Odesskoj naučno-issledovatel'skoj kafedry profelaktičeskoj mediciny, Odessa 1928.
- PINKEVIČ, A.P.: Pedagogika. Trudovaja škola [Pädagogik. Die Arbeitsschule], T. 2. Rabotnik Prosveščeniija, Moskva 1925.
- PINKEVIČ, A.P.: Kratkij očerk istorii pedagogiki [Kurze Skizze der Geschichte der Pädagogik], Proletarij, Char'kov 1930.
- „REFORMA SREDNEJ ŠKOLY“ [Reform der höheren Schule] (der Autor ist unbekannt). Russkaja škola [Russische Schule] 5/6 (1915), S. 78–85.
- RUBINSTEIN, M.M.: Trudovaja škola v svete istorii i sovremennosti [Arbeitsschule in der Vergangenheit und Gegenwart]. Sejatel', Leningrad 1925.
- RÜTTENAUER, I./SCHIFF, B.: S.T. Šackij: Ausgewählte pädagogische Schriften. Heidelberg 1970.
- ŠACKIJ, S.T.: „Detskij trud i novye puti“ [Kinderarbeit und neue Wege], Svobodnoe vospitanie [Freie Erziehung] 6 (1907/1908), S. 47–56.
- ŠACKIJ, S.T.: „Opyt primeneniija program GUS v školach pervoj stupeni“ [Die Anwendung der GUS-Programme in den Schulen der ersten Stufe], Narodnoe Prosveščenie [Volksbildung] 10/11 (1925), S. 121–123.
- ŠACKIJ, S.T./ZELENKO, A.U./KAZIMIROV, N.J.: Deti – rabotniki buduščego. [Kinder – Schaffenden der Zukunft], o. V., Moskva 1908.
- ŠULGIN, V.N.: „Detskaja kommuna“ [Kinderkommune], Narodnoe Prosveščenie [Volksbildung] 23/25 (1918), S. 6 (a).
- ŠULGIN, V.N.: „Školy buduščego“ [Schulen der Zukunft] von J. DEWEY & E. DEWEY, Svobodnoe Vospitanie [Freie Erziehung] 19 (1918), S. 15–16 (b).
- ŠULGIN, V.N.: „Obščestvennaja rabota v škole“ [Die öffentliche Arbeit in der Schule], Narodnoe Prosveščenie [Volksbildung] 10/11 (1925), S. 125–127 (a).
- ŠULGIN, V.N.: Osnovnye voprosy social'nogo vospitanija [Hauptfragen der sozialen Erziehung], Rabotnik Prosveščeniija, Moskva 1925 (b).
- SIMONOV, I.S./ČECHOV, N.V.: Dal'ton-plan v ruskoj škole [Daltonplan in der russischen Schule], Brockhaus-Ehron, Leningrad 1924.
- SOKOLOV, P.: Istorija pedagogičeskich sistem [Geschichte der pädagogischen Systeme], O.V. BODANOVA, St. Peterburg 1913.
- VENCEL, K.N.: Bor'ba za svobodnuju školu [Kampf um eine freie Schule], A.P. Pečkovskogo, Moskva 1906.
- VENCEL, K.N.: Kak sozdat' svobodnuju školu (Dom svobodnogo rebenka). [Wie kann man eine freie Schule gründen (Haus des freien Kindes)]. I.N. KUŠNEREV i K°, Moskva 1908.
- VENCEL, K.N.: „Ideal'naja škola buduščego i sposoby ee osuščestvlenija“ [Die ideale Schule der Zukunft und Mittel für ihre Verwirklichung], Svobodnoe vospitanie [Freie Erziehung] 8/9 (1908/1909), S. 1–28, S. 19–44.
- VENCEL, K.N.: „Otdelenie školy ot gosudarstva“ [Trennung der Schule vom Staat], Svobodnoe vospitanie [Freie Erziehung] 6 (1916/1917), S. 1–18.
- VENCEL, K.N.: „Sovremennij moment i svobodnoe vospitanie“ [Der aktuelle Moment und die Freie Erziehung], Svobodnoe vospitanie [Freie Erziehung] 1–3 (1918), S. 13–18.
- ZOLOTOREV, S.A./GOLUBEV, A.V./ŠACKIJ, S.T.: Trudovaja škola [Arbeitsschule]. K.L. MENŠOVA, Moskva 1918.

Abstract

The author analyzes the reception of John Dewey (1859–1952) in Russia between 1900 and 1930 and examines in how far he influenced the Russian pedagogical debate. The results show that both before and after the Russian Socialist October Revolution of 1917, John Dewey had a major impact on the development of the Russian school system. The fact that, around the end of the 1920s, John Dewey was then rejected did not have pedagogical but rather political and ideological reasons.

Anschrift der Autorin

Dr. Irina Mchitarjan, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik,
Ernst-Moritz-Arndt Universität Greifswald, Franz-Mehring-Straße 47, 17487 Greifswald